

## **5 FOIS LES MOTS, 3 FOIS LES RÈGLES D'ORTHOGRAPHE ! Des habitudes qui tombent et d'autres qui naissent...**

Véronique Gruson  
Collège Paul Eluard, Vermelles

À l'époque où le décloisonnement et l'arrivée des séquences remettaient en cause mon mode de fonctionnement, je m'attachais à des principes que je croyais immuables : pour progresser en orthographe, par exemple, il fallait, selon moi, copier les mots d'usage et retenir les règles qui permettaient d'avoir un raisonnement logique devant un texte dicté. Invariablement, comme un rituel à chaque dictée, les élèves connaissaient la formule et copiaient chez eux des colonnes de mots.

C'est à la première dictée de septembre, il y a quelques années, que je m'étonnai devant la copie de Sébastien : je ne parvenais pas à comprendre pourquoi ce jeune élève de 6<sup>e</sup>, plein d'humour, si brillant à l'oral, si sérieux avait pu copier un mot avec 5 orthographe différentes ! Sa copie était remplie de fautes. Dans un premier temps, j'ai cru qu'il s'était moqué de moi. Puis, une collègue, mère d'un enfant dyslexique, est intervenue : « As-tu rencontré les parents de Sébastien ? Il est peut-être dyslexique, comme mon fils, non ?... parce que dans ce cas, c'est inutile de lui faire copier des mots ! »

Je ne connaissais pas grand chose dans ce domaine et pour mieux aider l'élève en question, j'ai commencé à me renseigner, auprès de cette collègue, du médecin scolaire de mon établissement et d'orthophonistes de l'association « Parlons-en ». Puis j'ai beaucoup appris auprès des parents et des élèves eux-mêmes. J'ai compris alors que non seulement ma méconnaissance de ce handicap ne me permettait pas d'ajuster mes cours pour leur faciliter la vie mais qu'en outre, je surchargeais inutilement l'emploi du temps des élèves dyslexiques et tout en croyant bien faire !

Et quand un pilier de l'édifice vacille, c'est toute la bâtisse qui se met à trembler. Vint alors tout un questionnement : et si mes pratiques courantes ne permettaient pas les apprentissages pour tous ? Quelles sont, parmi mes autres habitudes, celles qui déroutent les dyslexiques ? Et surtout pourquoi ?

Comment, sans changer outre mesure mes cours et leurs contenus, puis-je aider les enfants dyslexiques, leur permettre d'accéder aux connaissances comme les autres élèves ? Et enfin comment, du moins, puis-je leur éviter des tâches inutiles ?

Avant de mettre en place quelque structure que ce soit, il était urgent de m'interroger sur les éventuelles erreurs que j'avais l'habitude de commettre, sans, bien sûr, en avoir conscience.

C'est ainsi qu'au fil des années et des réflexions, j'ai bousculé certaines de mes habitudes et mis en place, progressivement, dans mes cours, certaines pratiques parfois à la demande des élèves ou suite à des conversations avec les parents des enfants dyslexiques. Puis j'ai aussi puisé dans d'autres expériences partagées avec des collègues d'autres établissements, au cours de stages que j'ai animés, lors de la formation que j'ai reçue ou au sein d'un groupe de réflexions composé d'enseignants, d'orthophonistes et animé par Dominique Crunelle<sup>1</sup>, directrice de l'Institut d'orthophonie de Lille.

Je vous fais donc part de mes tâtonnements, du constat de mes erreurs et aussi d'astuces, qui ne sont pas toutes miennes, loin de là, mais que j'ai testées et que j'ai, le plus souvent, conservées, bien que je ne les applique pas systématiquement. En effet, elles sont à tester, à améliorer, à adapter en fonction de la classe, de l'élève, de son type de dyslexie parfois<sup>2</sup>. Néanmoins je les présente toutes, sans distinction aucune en ce qui concerne les différentes dyslexies, afin que chacun puisse y puiser à son tour des idées, se les approprier et les adapter dans ses cours. De la même façon, dans mes classes, je cherche à connaître quelle-s dyslexie-s présentent mes élèves mais je n'adapte pas toutes les astuces : d'une part, c'est à eux de choisir ce que leur convient, ce qui les aide et d'autre part les astuces, habitudes ou principes exposés concernent souvent tous les types de dyslexiques.

---

1. Cf. son article dans ce même numéro.

2. Il existe plusieurs types de dyslexies et pour cela je vous invite à consulter le livret très intéressant élaboré par Sophie Duponchel, Dominique Crunelle et Loïc Gamot, orthophonistes. Ce document est téléchargeable sur le site <http://www.orthophonistes.fr/> (suivre l'onglet « Domaine de l'orthophonie » puis « Documentation pour le patient »). Les différents types de dyslexies résultent de « troubles affectant les compétences de bases nécessaires à l'apprentissage de la lecture ». Ainsi « lorsque l'enfant apprend à lire, il peut utiliser deux procédures de lecture : la voie d'assemblage (b-a ba) et la voie d'adressage (la confrontation directe avec un stock de mots connus) ». Le livret explique, en substance, que c'est la voie d'assemblage qui est perturbée dans la dyslexie phonologique, que c'est la voie d'adressage qui dysfonctionne dans la dyslexie de surface et que, pour ce qui est de la dyslexie mixte, les deux voies sont troublées.

## **L'ART D'« ÉCRIRE DROIT »**

### **La copie, un travail de fourmi**

Copier les mots me semblait utile car j'appliquais mon propre mode de fonctionnement. C'est en comprenant que nous apprenons tous de manière différente que j'ai pu admettre que ma méthode était loin d'être infaillible.

Premièrement, pour qu'un travail de ce genre soit utile, il est nécessaire que l'élève – dyslexique ou non – s'applique, voire, s'implique. Comment cela était-il possible quand la copie, telle qu'elle était demandée, s'apparentait, pour certains, à une sanction ?

Deuxièmement, l'enfant dyslexique, pour s'appliquer, recopiera probablement lettre par lettre chaque mot parce qu'il est conscient de ses problèmes de confusion ou parce que sa mémoire à court terme ne l'aide pas. Vous imaginez aisément le temps et l'énergie que cela lui demande. Comment peut-il retenir l'orthographe ainsi puisqu'il n'arrivera peut-être pas à photographier le mot dans son intégralité ? Quelle perte de temps dans ces conditions !

Imaginez maintenant qu'il fasse de même pour recopier la leçon écrite au tableau. Non seulement tous les professeurs n'ont pas une écriture irréprochable, loin s'en faut, mais surtout ils ont chacun leur style. En mathématiques, le « m » ressemble de très près à un « n » car ce professeur-là écrit en script alors que le « n » du professeur de langue se confond avec le « r » et le « m » avec un « u » car c'est une écriture plus pointue. En français, les confusions se multiplient : le « o », le « u » voire le « n » se mélangent entre le script et l'écriture arrondie où les boucles ne se ferment plus. Nos sixièmes dyslexiques sont mis à rude épreuve dès leur arrivée car ils viennent de quitter le CM2 où ils n'ont eu qu'un seul maître – parfois deux – dont l'écriture était souvent soignée.

Comment faire alors ? Et si les enseignants n'exigeaient pas de l'enfant qu'il sache tout écrire, tout copier sans faute ? Et s'ils acceptaient simplement qu'il acquière des réflexes, des techniques pour (étymologiquement) « écrire droit », plus ou moins, au fil des apprentissages et à son rythme ? Un dyslexique ne sera jamais un champion d'orthographe mais après tout, combien de personnalités dyslexiques, chanteurs, écrivains, inventeurs ou politiciens, ont fait carrière sans savoir correctement orthographier les mots, sans parvenir à recopier un texte sans erreur ou oubli ?

### **L'exercice tant redouté**

Cela dit, il n'est pas question pour autant de supprimer l'exercice de la dictée. Je continue à en faire régulièrement dans mes classes. Je trouve que c'est un exercice riche et formateur qui s'avère nécessaire pour tous car il habitue les élèves à se poser les bonnes questions ou du moins à s'en poser. Cependant, je ne trouve aucun intérêt à mettre une collection de zéros. On peut facilement aménager l'exercice de la dictée pour les élèves dyslexiques. Tout est fonction du degré de dyslexie des élèves en question ainsi que leur niveau, les difficultés qu'ils rencontrent et les exigences attendues.

En 6<sup>e</sup> et/ou pour les élèves en grande difficulté, j'ai déjà proposé un « texte à choix multiples » (sans y glisser des mots qui n'existent pas). Ils ont le même texte que les autres mais ils doivent choisir comme dans l'exemple suivant :

« Le jardinier nettoie [*ses / ces / c'est / s'est*] outils avant de les [*rangé / ranger / rangeais*]. »

Pour les 5<sup>e</sup> et les dyslexiques en difficulté moyenne, je peux proposer par exemple un texte lacunaire ou alors je les dispense des dernières phrases du texte, afin qu'ils aient plus de temps pour relire. On peut éventuellement leur laisser une grille de relecture avec des objectifs bien précis.

Pour les autres niveaux, très souvent, je fais porter la moitié des points de la dictée sur une dizaine de mots (soulignés lors de la relecture) qui vérifient que l'objectif de la leçon est atteint. Ainsi l'élève peut assez facilement, s'il a bien compris la leçon, accéder à la moyenne, en tous les cas, il échappe presque toujours au zéro qui a bien peu de sens quand il s'agit de mesurer les progrès.

Tout est fonction *bien sûr* des différents paramètres explicités ci-dessus, auxquels s'ajoutent par exemple la longueur et la difficulté de la dictée. Quoi qu'il en soit, je fais en sorte d'encourager les enfants dyslexiques en valorisant les progrès effectués et bien entendu pas uniquement dans l'exercice de la dictée. Il m'apparaît indispensable d'adapter la forme de l'exercice, pour l'enfant dyslexique et parfois pour d'autres. J'explique aux élèves que le but est de progresser et que chacun avance à son rythme.

### **Un petit coup de pouce bien utile**

Quant à la copie du cours, aussi souvent que je le peux, je choisis de donner une trace écrite lacunaire également, exclusivement pour les enfants dyslexiques, afin qu'il puisse accéder aux apprentissages. J'ai pris conscience de cette nécessité en parlant avec la mère de Mathieu, un élève dyslexique, timide, qui n'intervenait quasiment pas en classe mais qui était soucieux de bien faire. Elle m'a expliqué le temps que Mathieu et elle-même mettaient à retrouver les cours exacts de chaque matière car Mathieu n'avait pas le temps de tout copier, n'osait pas le dire et qui plus est, ne copiait qu'un mot sur deux. En rentrant, chaque soir, Mathieu et sa mère commençaient par compléter l'agenda en téléphonant à un camarade, puis venait le tour de la leçon d'histoire, de SVT ou de français. Ils cherchaient d'abord dans les manuels une aide éventuelle pour éviter de déranger à nouveau les camarades puis finissaient par téléphoner pour vérifier qu'il ne manquait rien. Je vous laisse imaginer le temps gagné pour l'enfant en classe et aussi à la maison quand il ne faut qu'écrire quelques mots. C'est aussi la garantie que l'élève puisse apprendre une leçon correcte, complète et lisible. Cependant, je refuse de donner l'intégralité de la trace écrite – ce serait trop facile ! – car l'élève dyslexique est tout à fait capable de compléter à son rythme, ce qui sollicite tout de même son attention. En contrepartie, l'élève s'engage à venir me présenter la feuille en fin d'heure pour d'éventuelles corrections.

### **Pas plus de devoirs que les autres !**

*Jérémy s'attelle aux devoirs après une journée sans doute bien difficile. La dyslexie ne lui laisse pas de répit. Il mettra plus de temps que ses camarades à lire les énoncés des exercices, à les comprendre et à écrire ou rédiger les réponses. Il prendra plus de temps pour compléter ses*

*leçons, les lire, les comprendre et les mémoriser. Pour chacune de ces étapes, il lui faudra plus d'efforts de concentration et d'attention.*

Je faisais donc partie, sans m'en rendre compte, de ces enseignants qui pensent qu'un enfant en difficulté doit travailler davantage à la maison. À y réfléchir, que cherche-t-on dans ce cas ? Espère-t-on, en multipliant les exercices, que l'élève y prenne goût, qu'il soit dyslexique ou non ? Ou croit-on qu'il trouvera par miracle la solution au problème ? Ou alors s'imagine-t-on qu'il passera tant de temps que les parents finiront par l'aider ? Non, vraiment, les exercices supplémentaires ne seront perçus, je pense, que comme des punitions s'ils ne sont pas réclamés par les élèves eux-mêmes.

Quelle que soit sa dyslexie, l'élève dyslexique est déjà en surcharge de travail à la maison, n'en ajoutons pas ! Bien au contraire, il s'agit plutôt d'alléger la situation. Je fais en sorte que l'objectif reste intact pour garder les exigences d'apprentissage, si elles sont adaptées. En revanche, j'autorise parfois les réponses courtes, je fournis la photocopie de l'exercice afin qu'il ne lui reste que des flèches à faire ou des trous à compléter. J'évite tout travail de copie inutile et laborieux dans son cas.

J'agis de même quand il est question de recherches, je fais en sorte que l'enfant ne perde pas de temps inutilement dans la copie d'informations. Il est souvent possible d'arriver aux mêmes objectifs en inversant la consigne.

Activité de recherches :

Aidez-vous de vos lectures, de vos manuels et d'ouvrages du CDI pour répondre aux questions suivantes en quelques lignes :

Qui est Cendrillon ?

Qui est le Petit Chaperon rouge ?

Qui est la Belle au bois dormant ?

#### ***Exemple d'un devoir de recherches à effectuer à la maison***

On peut modifier la consigne en donnant à l'enfant dyslexique des petits paragraphes présentant les personnages. On lui demande alors de nommer les 3 personnages et de souligner ce qui lui a permis de répondre.

Je sais que cette aide ne peut pas être systématique, la charge serait parfois trop lourde et il est préférable de garder cette énergie pour aider l'élève dans la prise de notes du cours, comme je l'ai déjà évoqué plus haut.

Enfin si l'enfant est suivi par les parents, il m'est arrivé de passer un accord lors d'une rencontre. Ainsi j'accepte un délai supplémentaire en cas de surcharge de travail à la demande des parents. Ils peuvent aussi m'indiquer ce qui a mis l'enfant en difficulté. Je crois qu'impliquer les parents dans les devoirs, c'est leur confier, en quelque sorte, la responsabilité du travail à la maison. Si l'élève n'est pas en mesure de présenter son travail au jour demandé et s'il s'agissait d'exercices d'entraînement, il assistera inévitablement en cours à la correction. Libre aux parents, ensuite, d'exploiter sa prise de notes. Une fois les règles du contrat établies, chacun prend sa part de responsabilité. Je vérifie tout de même que l'exercice a été compris et fais en sorte que la demande des parents ne revienne pas trop fréquemment. Je n'ai pas eu à ce jour à gérer un débordement quelconque.

Toujours est-il que pour travailler efficacement avec l'enfant, pour le connaître et l'aider au mieux, il m'apparaît indispensable de collaborer – dans le sens

étymologique du terme – avec les acteurs proches de l'élève, à savoir sa famille et aussi l'orthophoniste, quand cela est possible.

## TRAVAILLONS ENSEMBLE

*Amandine est une élève « inaccessible », silencieuse, posée, attentive, soucieuse de bien faire mais en réelles difficultés. Comment faire pour l'aider ? Comment connaître les méandres de ses réflexions, les impasses de ses apprentissages, les sources réelles de son incompréhension ? Le seul recours possible : consulter les parents. La mère d'Amandine se déplace et je comprends alors que l'école est considérée, dans cette famille, comme le bourreau aveugle et impitoyable que les parents ont (peut-être) connu : fatalement, Amandine est en difficulté, comme l'était sa mère, et le restera.*

C'est en rencontrant les parents des enfants dyslexiques que j'ai compris peu à peu à quel point ces entretiens étaient souvent riches d'enseignements. À différents niveaux et à chaque fois, cela a été bénéfique. De leur côté, les parents sont souvent rassurés. Et pour ma part, c'est une partie essentielle de la connaissance de l'enfant et pas uniquement<sup>3</sup>. Les parents, avec l'orthophoniste, sont les plus à même de nous aider. Autour de l'enfant, parents, orthophoniste et professeurs sont des repères complémentaires. Inutile de préciser que leur collaboration est indispensable.

### Un premier contact

C'est cependant avant tout avec l'enfant que je vais aborder la situation, en cherchant à comprendre ses difficultés. Au regard de ses erreurs et de son mode de fonctionnement, je le questionne discrètement pour savoir s'il suit ou a suivi des séances d'orthophonie. C'est une façon aussi de connaître comment l'enfant perçoit ses propres difficultés. Est-il en situation de rejet face aux apprentissages, découragé, démotivé ou en demande d'aide explicite ou pas ? Souvent l'enfant arrive en 6<sup>e</sup> avec un passé scolaire parfois douloureux, surmontant de nombreux échecs et avec une confiance en lui qui s'est amenuisée au fil des années. L'entrée en 6<sup>e</sup> ne fait qu'aggraver cela. Elle place l'élève en situation d'échec devant des camarades qu'il ne connaît pas et des professeurs plus nombreux et moins sensibilisés à ses propres difficultés. Le fait de n'avoir qu'un seul enseignant, l'année précédente, était sans doute plus rassurant. Il me semble nécessaire avant tout d'établir une relation de confiance avec l'enfant pour lui permettre d'exprimer les problèmes qu'il rencontre face à l'écrit.

---

3. Certains parents m'ont beaucoup aidée (et je les remercie ici) : j'ai pris conscience en discutant avec eux des difficultés réelles d'un enfant dyslexique au quotidien, en dehors de la classe. La mère de Mathieu, à l'écoute de mes réflexions pour venir en aide à son fils, m'a apporté un jour un livre : *Tous les enfants peuvent réussir*, Antoine de la Garanderie et Geneviève Cattan, Marabout. Cet ouvrage m'a ouvert aussi les yeux sur la diversité des procédés d'apprentissage.

## **En accord avec la famille**

Après ce contact avec l'enfant, je cherche à établir une relation avec les parents. Si l'enfant n'est pas ou plus suivi par un-e orthophoniste, je conseille à la famille de prendre un rendez-vous afin qu'un bilan soit effectué et que des séances puissent être mises en place si nécessaire. Dans le cas d'un suivi régulier, je demande aux parents et à l'enfant si je peux prendre contact avec l'orthophoniste. J'insiste sur le caractère nécessaire, voire indispensable de ne prendre ce contact qu'en accord avec les parents et l'enfant. Cette décision leur appartient. L'enfant, en échec à l'école, n'a peut-être pas envie que l'orthophoniste – qui est souvent pour lui, celui ou celle qui l'a enfin compris ! – discute avec ses enseignants. Les séances sont peut-être les seuls moments de réussite, endroit privilégié où la note ne « détruit » pas ses efforts. Et si l'école venait nuire à cette relation ? Et si soudain l'orthophoniste venait à prendre le parti des enseignants ? Il est important, je pense, de s'assurer que cette prise de contact soit acceptée par l'enfant et sa famille et que chacun en comprenne l'intérêt.

## **Un travail de collaboration avec l'orthophoniste**

En discutant avec les orthophonistes, j'ai mesuré combien il était difficile pour eux de nous joindre. Leur seul contact est l'établissement où l'enfant est scolarisé. Si l'orthophoniste téléphone, il/elle a peu de chance de réussir à nous parler. Qui plus est, l'enseignant qu'il/elle cherche à joindre sera-t-il sensibilisé au problème ? À moins de convenir d'un rendez-vous téléphonique avec le secrétariat, il apparaît bien plus simple d'appeler soi-même le professionnel.

Les premières années, plus timidement, j'avais recours à un livret de correspondance qui circulait entre le collègue, l'orthophoniste et les parents. Très vite, j'ai constaté que cet outil ne convenait pas car il finissait par disparaître, oublié par l'enfant ou perdu.

Par la suite, j'ai préféré prendre contact directement avec l'orthophoniste, soit au téléphone, soit par mail. Il m'est en effet plus facile de discuter des problèmes de l'enfant et éventuellement de lui expliquer les aides mises en place ou encore les objectifs des séquences et la progression. Je crois qu'il ne faut pas perdre de vue que notre travail demeure complémentaire puisque nous sommes les mieux placés pour constater les problèmes de l'enfant face à l'écrit. Nous avons à notre disposition beaucoup de ses écrits et avons aussi la possibilité de les comparer avec ceux des autres élèves d'un même niveau. Mais si nous avons les moyens de mesurer les problèmes, nous n'en avons pas pour autant les solutions ou la possibilité d'y remédier. Pour l'orthophoniste, c'est tout à fait l'inverse : il lui est peut-être moins facile de constater l'ensemble des difficultés, en revanche il/elle peut davantage venir en aide à l'enfant de par son métier, bien entendu, mais aussi grâce au fait qu'il s'agit d'une aide directement adaptée car personnalisée et individualisée.

## **Le point le plus délicat : un juste équilibre**

Nos métiers sont donc étroitement liés et cette collaboration me semble nécessaire pour aider efficacement l'enfant. C'est, je crois, ce qui demeure le plus difficile : l'enseignant a besoin de l'aide de l'orthophoniste pour poser le « niveau d'exigences » de l'enfant afin de le faire progresser en respectant son rythme, sans

lui demander l'impossible et en évitant qu'il se cache derrière ses difficultés pour ne pas travailler. L'enfant peut être découragé par la somme d'efforts à fournir, la tentation est parfois grande de s'avouer en échec.

C'est pourquoi il m'apparaît important de placer l'enfant en position d'acteur de ses progrès, en posant le plus clairement possible les objectifs à atteindre et en maintenant les exigences accessibles.

L'idéal serait de discuter de tout cela d'abord avec l'orthophoniste, puis avec les parents et enfin, en réunion, ensemble, avec l'enfant. Dans les faits, je ne suis jamais allée jusque-là. La raison est simple et banale : le manque de temps ! Souvent, les enfants dyslexiques sont réunis dans une même classe. Par conséquent, je pourrais agir ainsi avec 2 ou 3 voire 4 enfants dyslexiques repérés. Cela multiplie les réunions, sans compter celles occasionnées par des enfants non repérés mais dont les difficultés laissent à penser qu'un bilan orthophonique ne serait pas superflu. Inutile de mentionner également qu'en tant que professeur, nous ne manquons pas de raisons, en plus de la dyslexie, pour rencontrer des parents d'élèves.

Cela dit, je me contente pour l'instant de contacter l'orthophoniste pour discuter de ce qui peut aider l'enfant, de ce que je peux exiger de lui et de ce qui lui sera difficile de surmonter. J'explique aussi ce que je mets en place pour éviter de faire fausse route. J'en informe les parents et maintiens cette communication avec l'orthophoniste afin de savoir aussi, par exemple, comment l'enfant évolue ou perçoit les aides apportées.

Quel que soit le mode de rencontre ou d'entretien, il me semble capital, dès lors que les exigences sont posées, d'adopter – à bon escient, bien sûr – une démarche valorisante. L'encouragement oral – souvent plus pratique, je l'avoue – doit nécessairement se doubler d'une remarque écrite sur la copie. L'appréciation des progrès sera ainsi perçue par les parents et l'orthophoniste : les acteurs essentiels qui entourent l'enfant en dehors de l'école.

De la même façon, il est primordial de ne pas perdre de vue que l'enfant dyslexique a souvent connu l'échec et que le découragement n'est sans doute pas loin. Dans une autre matière, par exemple, son handicap n'est peut-être pas perçu de la même façon.

### **Un suivi personnalisé**

Afin d'éviter de renouveler pour chaque année des entretiens trop lourds et répétitifs, je garde une trace des difficultés rencontrées pour chaque enfant. J'envisage de mettre en place un « dossier » pour chaque dyslexique en 6<sup>e</sup>. J'avoue que j'en cherche encore la forme. J'aimerais transmettre ces informations mais comment ? Je me dis qu'en laisser une trace écrite permettrait de suivre l'enfant d'année en année et de communiquer ainsi les difficultés recensées, les progrès effectués au cours de l'année et les objectifs encore à atteindre, par exemple. Il pourrait aussi mentionner les atouts de l'enfant et j'y ajouterais les coordonnées de l'orthophoniste et les conseils que ce dernier a donnés. Ce suivi serait confié au professeur de français de l'année suivante, si les parents et l'enfant sont d'accord, bien entendu.

Mais voilà, le risque est en effet de stigmatiser l'enfant et de lui imposer une étiquette. Cela dit, les moyennes et les appréciations que l'on transmet par le bulletin ne véhiculent-elles pas davantage un « jugement » de l'élève que le simple constat



de ses réelles difficultés ? Je m'interroge réellement sur la forme à adopter car je pense que ce serait, avant tout, un gagne-temps quant au repérage des problèmes engendrés par le handicap. Enfin ce « dossier » pourrait être un outil utile quand viendrait le moment de rassembler des éléments pour l'élaboration d'une demande d'aménagement d'examen.

Bien connaître l'enfant dyslexique n'est pas une mince affaire et pourtant cela me semble indispensable pour agir au mieux. C'est un premier pas de reconnaissance de l'enfant et de son handicap, qui contribuera à la mise en place d'une confiance mutuelle. Cependant, des collègues m'ont déjà fait la remarque que cela dépassait peut-être le cadre de notre métier : ne pas permettre d'accéder aux apprentissages et poser son handicap comme une montagne insurmontable... Pourtant une fois cette relation établie, quelques astuces peuvent lui donner des atouts non pour la gravir mais pour mieux la contourner...

## **DE TÂTONNEMENTS EN TENTATIVES... DE TENTATIVES EN HABITUDES**

### **L'épreuve de la lecture à voix haute**

Cette réflexion sur les problèmes rencontrés par les élèves dyslexiques m'a amenée à remettre en cause un autre principe : la pratique de la lecture à voix haute pour les élèves en difficulté. C'est contraire au bon sens, me direz-vous : un élève en difficulté de lecture doit justement bénéficier dans le cours du français d'une aide afin d'améliorer son niveau. Prenons le problème autrement, une fois encore ! Croyez-vous qu'on aide un élève dans ce domaine en lui demandant de lire à voix haute ? Quel est notre objectif pédagogique ? L'enfant n'en tirera rien d'autre que le résultat d'un échec supplémentaire devant le groupe classe.

J'avais non seulement cette mauvaise habitude de faire lire les « mauvais lecteurs » (croyant naïvement les aider) mais pour aller au bout de mon « objectif » – car lire n'est pas seulement déchiffrer mais aussi comprendre – je m'assurais par une question que le texte était bien compris.

J'ai pris conscience de mon erreur en faisant l'expérience de tenter de lire à voix haute un texte tel qu'il peut être perçu par un enfant dyslexique. Je vous invite à lire à ce propos, dans ce numéro, l'article<sup>4</sup> de Marie-Pierre Lemoine qui présente une série d'expériences semblables.

Comme le montre l'auteur, ce n'est pas ainsi que l'enfant dyslexique « voit » réellement le texte, bien entendu, mais son déchiffrement est si laborieux que c'est un moyen de reproduire pour nous, « normo-lecteurs », le texte auquel il accède. Au début de la lecture, la concentration est maximale, puis au fil du texte, l'enfant fatigue : il n'arrive plus à distinguer la coupe des mots. Si on fait cette expérience, il est difficile de donner du sens aux textes. Parfois, la lecture est peut-être limpide

---

4. *Regards sur un bavaleau*, Marie-Pierre Lemoine, Orthophoniste SESSAD1, Lille Wazemmes.

dans les premières lignes, elle devient assez vite hésitante et laborieuse. En tous les cas, elle ne laisse aucune place à la compréhension. Il s'agit pourtant de textes accessibles pour les autres élèves, comme ça aurait pu l'être pour l'élève en question, si, lui aussi, l'avait simplement entendu.

Ainsi, quand le médecin scolaire de mon établissement m'a fait faire cette expérience, j'ai compris combien il était injuste de faire lire un élève comme Alexandre, par exemple. Il ne faut pas en déduire pour autant qu'un enfant dyslexique ne sait pas lire, il n'est pas « non-lecteur » : le problème réside dans le fait de devoir oraliser le texte sans avoir eu la possibilité d'en préparer la lecture. Alexandre est tout à fait capable d'accéder au sens du texte, comme les autres, mais il mettra simplement davantage de temps.

Je m'enfonçais donc davantage dans l'erreur quand, à la fin d'une telle lecture laborieuse et alors qu'Alexandre se croyait presque sorti d'affaire, je lui demandais : « Qu'apprend-on, Alexandre, en ce début de récit ? » En interrogeant Alexandre dans mon cours, quel était mon objectif ? Que l'élève sache lire à voix haute ou qu'il puisse comprendre la notion qui s'appuiera sur ce texte ? Si on fait le choix qu'Alexandre puisse écouter le texte au lieu de le lire, on le laisse accéder au sens. Ainsi, il pourra mieux participer à cette leçon sur l'étude de la situation initiale dans le conte. Dans le cas contraire, premièrement, Alexandre n'aura pas compris le texte, puis il ne pourra qu'éprouver un sentiment d'échec voire de honte peut-être face aux autres camarades qui, vous le savez, ne sont pas toujours tendres. Saura-t-il alors faire abstraction de ces sentiments-là et poursuivre le cours pour atteindre l'objectif prévu ?

Dans le cadre de la lecture, il n'est pas rare non plus de trouver, dans les emplois du temps des élèves dyslexiques, une heure supplémentaire d'atelier ou d'aide. Alexandre aura donc une heure en plus pour améliorer son niveau de lecture. Non seulement, comme Mathieu, il mettra le double de temps pour faire ses devoirs, mais en plus, il se retrouvera, pendant une heure, dans un groupe avec 4 ou 5 lecteurs en grandes difficultés (dans le meilleur des cas !)... A-t-on, dans ces « ateliers », les moyens réels d'aider les élèves dyslexiques ? Je pense que pour un enfant dyslexique, l'heure de lecture supplémentaire est surtout une heure en plus dans l'emploi du temps. N'oublions pas qu'il a, déjà, le plus souvent, des séances d'orthophonie, bien plus utiles car adaptées à son handicap.

Alors on ne peut rien faire ? Si, bien sûr, en lui évitant la lecture laborieuse devant le groupe, je lui permets d'accéder au plaisir de la découverte du récit, de l'aventure sans passer par ce déchiffrage qui lui prendrait du temps. Je lui donne ainsi accès au cours auquel il pourra participer oralement et pendant lequel il pourra s'illustrer positivement.

Cela ne veut pas dire non plus qu'on ne fait pas lire l'enfant dyslexique ! Il faut juste lui donner les moyens de réussir. Ainsi, si je souhaite l'entendre lire, je choisis un passage court de quelques lignes car plus la lecture sera longue, plus les échecs risqueront de lui faire perdre ses moyens, le déstabiliseront et accentueront les difficultés de déchiffrage. Je fais aussi en sorte qu'il puisse préparer sa lecture, soit en le prévenant un peu auparavant, au cours précédent, soit simplement pendant une lecture silencieuse initiale.

Éventuellement, il m'arrive également de lui faire lire ce texte à la fin d'un cours, alors que les autres élèves sont sortis, en lui indiquant par exemple le passage à travailler pour le lendemain.

La lecture à voix haute pose problème aux élèves dyslexiques car elle s'appuie sur l'écrit et sur la capacité à transmettre le message d'un autre. Quand il s'agit de participer en classe et de délivrer son propre message, l'élève ne rencontrera aucun problème, bien au contraire. Il est enfin libéré de cette barrière de l'écrit. Alors s'il faut bannir la lecture à voix haute, laissons en revanche de la place pour l'oral.

### **Quand parler c'est apprendre...**

L'oral est en effet peu considéré alors que l'écrit est la plupart du temps, pour les élèves et aussi pour les parents, la garantie d'un travail effectué. Pourtant l'oral présente de nombreux avantages et pas uniquement, une fois encore, pour les dyslexiques. Il exige un travail de mémorisation et de concentration. En effet, lors d'un cours « classique », une fois la notion comprise, vient la trace écrite, puis s'ensuivent quelques exercices visant à vérifier que l'élève sait appliquer la notion qu'il a encore sous les yeux au tableau ou sur le cahier.

Il m'arrive, quand la leçon s'y prête car elle me semble accessible, de travailler essentiellement à l'oral en refusant ostensiblement le passage à l'écrit. Je préviens donc les élèves en expliquant que l'on va procéder différemment, que l'enjeu est de chercher à atteindre l'objectif en notant quelques repères au tableau – pour les plus visuels – mais qu'il leur est interdit de noter quoi que ce soit. Ils devront avoir recours, en revanche, à leur mémoire de travail.

La découverte de la notion commence, la participation est curieusement active, chacun veut montrer qu'il est capable de retenir sans noter, comme un défi lancé. J'avoue que la séance est un peu plus difficile à gérer ! Inutile d'ajouter que c'est l'occasion aussi parfois de faire le point sur la communication, sur l'importance d'écouter l'autre et de respecter la parole et les erreurs éventuelles de chacun.

Quand les bons réflexes de la notion semblent acquis, je demande à un ou plusieurs élèves de dresser oralement le bilan des découvertes du jour. Puis je mets cela en pratique dans une série d'exercices simples, toujours sans passer par la trace écrite. Le tableau est effacé, chaque élève a le droit de répéter autant qu'il est nécessaire la découverte en question mais seule la consigne de l'exercice est donnée sur feuille ou transparent. Tour à tour, les élèves formulent les réponses à l'oral (ils sont souvent très heureux par ailleurs de ne pas devoir noter !) L'écrit est interdit car les mêmes exercices ou d'autres très semblables leur seront donnés à effectuer à la maison, à l'écrit cette fois, bien entendu.

La trace écrite est élaborée en fin d'heure ou mieux à l'heure suivante, toujours en faisant appel à leur mémoire. Je leur demande parfois de la reconstituer au brouillon pour l'heure suivante.

Contrairement aux apparences, cette séance demande l'attention soutenue de tous : aucun ne peut se réfugier derrière la copie soudainement minutieuse et très soignée de la consigne ou se cacher derrière je ne sais quel prétexte matériel, par exemple, qui lui permettrait de gagner du temps afin de retarder le plus possible le moment de la réflexion (espérant peut-être pouvoir attendre discrètement celui de la correction !)

Pour les élèves dyslexiques, la méthode est souvent profitable à tout point de vue. Avant tout, la barrière de l'écrit tombe enfin. Ils peuvent participer au cours comme les autres sans être gênés par les consignes (les seuls écrits sont lus).

D'autre part, les élèves dyslexiques ont fréquemment des problèmes de mémoire de travail. Leur mémoire à court terme n'est pas forcément défaillante mais ils peuvent rencontrer des difficultés pour manipuler mentalement des informations. Cette séance les oblige à exercer cette mémoire ; ne dit-on pas qu'elle est comme un muscle ? Plus on la sollicite, plus elle est efficace. Je pense que devant les difficultés que les dyslexiques rencontrent, stimuler la mémoire est un effort supplémentaire et qu'il leur sera tentant d'abdiquer, se réfugiant derrière un problème de mémorisation, quand ils seront seuls devant leur cahier. Ce type d'activité stimule donc non seulement la mémoire mais accompagne aussi l'enfant dans son apprentissage même, entraîné par l'émulation du groupe-classe.

Enfin cette séance facilite aussi la communication entre les élèves. Si l'un d'eux échoue, c'est un autre qui s'empresse d'expliquer. La concentration et l'attention sont soutenues, le travail apparaît le plus souvent efficace et les élèves apprécient la séance car le cours semble plus léger. Souvent d'ailleurs si, la fois suivante, je leur demande un bilan des activités de la séance, ils me répondent dans un premier temps « On n'a rien écrit, on n'a fait que parler ! » Et pourtant les exercices auront été effectués et sans plus d'erreurs que d'ordinaire.

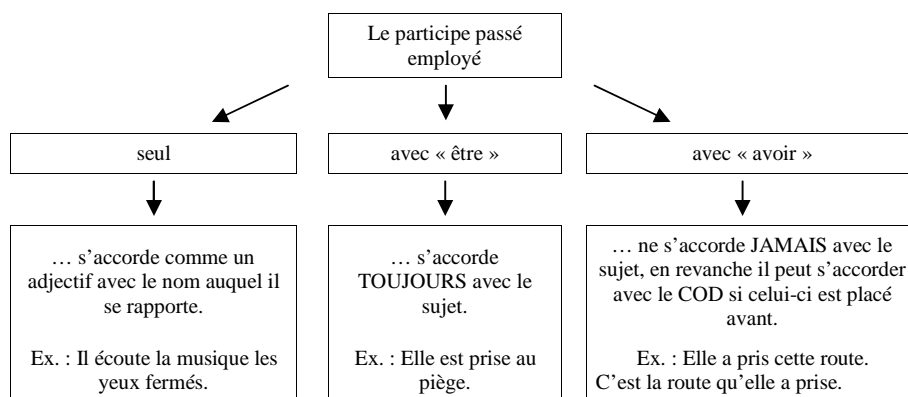
Sans en faire une pratique systématique, j'essaie de plus en plus d'instaurer des activités orales, ne serait-ce qu'en fin d'heure afin de préparer les exercices à effectuer pour le cours suivant. Déjà, cela évite les erreurs de manuels, de pages, de numéros d'exercices et les pages blanches des élèves qui n'ont pas compris ce qu'il fallait faire.

J'entends déjà des lecteurs me dire : « Mais où est la part de réflexion de l'élève ? » D'une part, il n'est pas question de faire ainsi tout l'exercice et d'autre part, les élèves savent qu'il leur est interdit de noter quoi que ce soit. En avant la mémoire à court terme ou mieux la mémoire de travail ! Après tout, cela ne peut que contribuer à l'apprentissage et je préfère cela qu'un exercice à peine abordé car la consigne semble trop complexe ou l'objectif trop éloigné du cours. Une fois de plus, j'avais instauré cette pratique pour les enfants dyslexiques et j'ai fini par l'élargir à tous.

Je reste convaincue qu'une séance d'oral bien cadrée – ou même quelques activités – ne peut être que bénéfique pour tous, si dès le début, les élèves en comprennent l'enjeu.

## **Il en faut pour tout le monde !**

C'est avec Séverine, une élève de 3<sup>e</sup>, non dyslexique, que j'ai pris conscience de la nécessité de remettre en cause une autre de mes pratiques. Lors d'une leçon sur le participe passé, j'ai une fois de plus appliqué mon mode d'apprentissage personnel. En effet, je suis plutôt visuelle, ce qui m'a valu – au passage – le surnom de « Madame Tableau » que m'avait attribué gentiment, une année, une classe de 5<sup>e</sup>. Toute leçon ou presque se résumait chez moi à une présentation synthétique sous forme d'un schéma ou d'un tableau. Ainsi l'accord du participe passé, après la découverte de la notion et son explication, se résumait de la sorte sur le cahier :



Séverine ne se mettait pas au travail et répétait : « je comprends rien ! ». En creusant un peu, elle ajouta « moi, je comprends quand vous le dites mais pas comme ça... on pourrait pas l'écrire, la leçon ? » Elle souhaitait, en fait, que le texte de la leçon soit rédigé. À partir de ce moment, Séverine a commencé à se mettre au travail, elle avait enfin accédé à la séance d'apprentissage et avait un support adapté pour appliquer la leçon aux exercices. J'ai compris ainsi que mes tentatives de schématisation ne rendaient pas service à tout le monde. Tout en voulant alléger la leçon de ce côté rédactionnel, pour les dyslexiques, je ne permettais pas à ceux qui sont plutôt auditifs d'intégrer la notion.

Cette année, encore, l'orthophoniste de Kévin, l'un de mes 6<sup>e</sup>, m'indiquait que ce dernier avait une très bonne mémoire auditive et se servait très peu de sa mémoire visuelle, ce qui allait de pair avec les problèmes d'adressage<sup>5</sup> qu'il rencontrait. En tenant compte de cette information précieuse, j'ai donc travaillé davantage sur l'aspect « auditif » du cours, en évitant les schématisations synthétiques au profit d'explicitations de la notion sous la forme d'un texte rédigé. Comme je le disais précédemment, je suis plutôt visuelle et cela m'a demandé réflexion. À plusieurs reprises, j'ai donc dû doubler mon cours, m'obligeant à formuler ce que, selon moi, les flèches d'un schéma ou d'un tableau exprimaient très bien. Ainsi, depuis, pour aider Kévin et convaincue de l'utilité de cette démarche pour bien d'autres élèves sans doute, je cherche à utiliser les différents canaux autant que faire se peut – ce qui n'est pas toujours évident, je le conçois. J'en profite également pour aider les élèves à mieux se connaître en leur expliquant que l'on est tous auditifs ET visuels mais que, souvent, l'un des deux canaux d'apprentissage nous convient davantage.

5. Voie d'adressage : voir ci-dessus note 2.

## De la simplicité...

C'est en travaillant l'an dernier avec des élèves d'UPI<sup>6</sup> que j'ai pu comprendre combien de soucis le terme « avant » dans une règle d'orthographe pouvait causer. Je reviens à cette règle d'accord du participe passé. « Le participe passé employé avec l'auxiliaire "avoir" ne s'accorde pas avec le sujet. En revanche, il peut s'accorder avec le COD si celui-ci est placé avant le verbe. » Justine semblait avoir compris la notion. Après m'être assurée que le groupe reconnaissait le verbe à la forme participe, je me suis attardée longuement sur la notion de COD. J'ai tenté de la simplifier en expliquant les termes au maximum. J'ai élucidé d'abord l'idée de complément comme un ajout important, parfois essentiel, à l'action. Comme on ajoute un complément de sucre ou de farine, un complément d'argent pour obtenir des options supplémentaires ou encore un complément d'informations transmis en plus pour en savoir davantage sur l'information principale. Quant à l'objet, c'est sur quoi porte l'action du verbe, comme on parle de l'objet d'une lettre ou d'un débat. Bref je m'évertuais à expliquer cette dénomination logique à la base mais quelque peu confuse pour les élèves, comme un sigle ou une étiquette repositionnable à souhait dans l'univers alambiqué du langage grammatical. Si la notion du COD semblait acquise ou du moins réactualisée, Justine ne parvenait toujours pas à appliquer cette fameuse règle : je constatai alors que le nœud du problème résidait dans le sens du mot « avant ». C'est D. Crunelle qui rappelait lors de la formation que nous n'avons pas tous la même logique. Elle comparait notre sens de lecture avec l'avancée d'un train. Je m'explique, puisque nous lisons de gauche à droite, c'est dans ce sens que nous progressons dans la phrase. Comme la locomotive du train qui devance les wagons, pour Justine, les mots en fin de phrase se trouvent « avant » les autres. Ainsi dans la phrase « J'ai perdu les livres que tu m'as prêtés. », le COD « que » reprenant « les livres » se situe après le verbe, dans la logique de Justine. Preuve en est que parfois, même les mots qui nous semblent les plus simples sont mal compris. C'est ensemble que l'on a décidé de changer cette règle d'orthographe qui est devenue : « Si au moment de dire le participe passé, j'ai entendu, dans la phrase, ce sur quoi porte l'action, alors je dois respecter l'accord avec ce COD. »

Par ailleurs, si la multiplicité des consignes ne peut que dérouter l'enfant dyslexique, la simplification à l'extrême ne me semble pas non plus pertinente.

En effet, en conjugaison, je l'admets, il est parfois bien plus simple de vérifier la connaissance d'un temps en demandant de conjuguer une liste de verbes aux personnes données. Cela est plus simple à corriger et peut même éviter de multiplier les photocopies. J'ai ainsi pu donner des contrôles d'application de leçon en écrivant par exemple au tableau :

---

6. J'ai eu en effet la chance de travailler avec un groupe de 4<sup>e</sup> de l'UPI (Unité Pédagogique d'Intégration), au collège Langevin d'Avion. Ces sept élèves (plus ou moins sévèrement) dyslexiques ou dysphasiques quittaient leur classe à chaque heure de français. Je les prenais alors en charge pour leur permettre de suivre un cours (parallèle) que j'avais adapté le plus possible à leurs difficultés. J'ai appris beaucoup lors de cette expérience et même si dans les faits, cela s'éloigne un peu de la prise en charge d'un ou deux élèves dans une classe « ordinaire », ce que j'y ai compris me rend bien des services au quotidien cette année dans mes classes « normales ».

Conjuguez à l'imparfait de l'indicatif :

- |                        |                    |
|------------------------|--------------------|
| 1- placer : je....     | 4- prendre : il... |
| 2- manger : tu....     | 5- être : ils...   |
| 3- nettoyer : vous.... | 6- avoir : vous... |

Sans contexte, il n'est pas si évident de trouver la bonne forme verbale et l'exercice, qui paraît en surface simple, s'avère alors difficile. Pour aider les élèves dyslexiques, j'ai été amenée à créer un contexte, oralement. C'est ainsi que les élèves qui se heurtent jusqu'alors à l'exercice le trouvent finalement accessible. Ils trouvent en effet plus facilement la forme verbale qui semble sonner comme une évidence, il ne leur reste plus qu'à réfléchir pour savoir l'orthographier.

Il me coûte peu de remplacer l'exercice précédent par le suivant. Cela aide tous les élèves, et pas uniquement les dyslexiques :

Dans les phrases suivantes, conjuguez les verbes à l'imparfait de l'indicatif :

- 1- Avant l'arrivée des invités, comme d'habitude, je (placer).... devant les assiettes un petit cadeau.
- 2- Plus jeune, tu (manger).... de tout, aujourd'hui tu es plus difficile.
- 3- Il y a quelques années, vous (nettoyer).... votre véhicule au chiffon blanc.
- 4- Alors qu'il (prendre).... son billet au guichet, un individu lui demanda de l'argent.
- 5- Depuis le début de la journée, personne ne les avait vus, ils (être)... souffrants.
- 6- Chaque fois que vous (avoir).... du retard, le professeur vous punissait.

Ce type d'exercice ne dispense pas, bien au contraire, de lire l'énoncé et les phrases lacunaires. Cela nécessite peut-être plus de lecture mais l'exercice me semble plus pertinent et cible plus naturellement l'objectif. Avant tout, j'évite de rendre le cours plus complexe qu'il n'est et je cherche à simplifier son contenu au maximum. Il n'est pas question ici de minimiser les exigences : simplifier n'est pas forcément réduire ! Il s'agit plutôt d'éviter l'abstraction, d'utiliser des termes simples et de s'assurer de la compréhension des notions ou termes plus abstraits (qui demeurent parfois, néanmoins, inévitables). Ainsi, par exemple, je commence mes premières leçons de grammaire sans « méta-langage » ou presque. Je choisis des exemples du quotidien, des phrases qu'ils formulent eux-mêmes. Je reste très prudente avec les notions d'organisation temporelle et spatiale qui posent souvent des problèmes pour les élèves dyslexiques.

### **Un mode, c'est un « monde » sans « n »**

Puisqu'il est question ici de simplification, il me semble important de parler ici de l'affichage. Quelques principes s'imposent : pour les dyslexiques, les affiches doivent être simples et non surchargées, il est inutile de multiplier les flèches et les écrits. D. Crunelle va même jusqu'à conseiller de ne mettre qu'une seule partie d'une règle d'orthographe pour éviter les confusions : « et ≈ et puis » ou encore « a ≈ avait ».

Enfin, comme pour les astuces, il me semble impératif d'expliquer toute nouvelle affiche. J'utilise volontiers des signes plutôt que de longues phrases. Je joue également avec les couleurs des marqueurs mais aussi des feuilles. Mon but est de marquer les mémoires des élèves plus visuels, je fais en sorte que mes affiches

soient le plus possible à la fois précises et concises. Mais j'aime également jouer sur l'aspect symbolique afin que les élèves plus auditifs puissent se les « raconter ». Ce côté mystérieux du symbole pousse, du reste, les élèves à réagir dès leur entrée en classe, et ce à tous les niveaux.

« Madame, c'est quoi cette nouvelle carte bizarre ?

C'est une nouvelle planète découverte très récemment ! Comme tu vois, elle compte 6 continents (de couleurs différentes) nommés Indicatif, Subjonctif, Conditionnel... et dans chacun d'eux, on trouve un certain nombre de pays... Tiens, Jérémy, peux-tu nous lire les pays de l'Indicatif, par exemple ?

Le présent, le passé composé... (...) Y a des pays foncés et des pays plus clairs par couleurs, à chaque fois !

Et pourquoi, à votre avis ? »

L'énigme est lancée, ils finiront par trouver que les pays les plus foncés sont les temps composés ; cela mettra plus ou moins de temps selon le niveau. Dans une des classes de 5<sup>e</sup>, un élève est même entré dans le jeu en ajoutant : « Ce n'est plus la carte du monde, Madame, mais la "carte des modes" ! »

Je reconnais que l'aspect symbolique peut être déroutant pour les élèves dyslexiques. En règle générale, il faut bien avouer que ce sont les élèves sans trop de difficultés qui s'amusent de la symbolique d'une affiche mais ceci étant, leur intérêt en sollicite d'autres. Toujours est-il qu'il est indispensable de passer par l'explication de ce type d'affiche et de s'assurer qu'elle soit bien comprise par tous. Il en va de même, malgré tout, pour les affiches plus explicites sur les règles d'orthographe, par exemple.

Comme les autres astuces proposées, l'affiche reste un moyen parmi d'autres pour l'élève d'accéder à des apprentissages. Si l'enfant, pour l'exemple précédent, ne retient que le nombre de modes dans la conjugaison, l'affiche aura été utile. S'il en retient aussi le nom des modes ou la différence entre les modes et les temps, c'est encore mieux ! Chacun y puise, à son niveau, ce dont il a besoin, comme pour les autres astuces mises en place en cours.

## LE SOUCI DE L'ÉVALUATION

*Jérémy quitte ses devoirs, tardivement. Au moment où il se met au lit, avec le temps qu'il a passé, il se dit qu'il a fait ses devoirs consciencieusement. Peut-être un peu afin de remercier sa mère pour l'aide qu'elle lui a apportée, il lui confie parfois « Tu sais, Maman, ma leçon, je la sais bien... je sens que demain je vais bien réussir le contrôle et que je vais avoir une bonne note... »*

## Du résumé au schéma ou vice versa

En multipliant les canaux d'apprentissage et au fil de mes réflexions pour aider les enfants dyslexiques, j'ai compris également à quelles difficultés se confrontait l'élève quand le support changeait entre la leçon et l'évaluation.



Qu'il soit dyslexique ou non, un élève de 6<sup>e</sup> a-t-il cette capacité que nous avons, nous, adultes, qui plus est, « spécialistes » dans sa matière, à synthétiser une notion ? A-t-il suffisamment de recul pour avoir une vue d'ensemble ?

Lors de contrôles, de nombreux enseignants, quelle que soit la matière, semblent avoir tendance à penser que l'enfant a bien compris une leçon s'il est capable de la reproduire sous une autre forme. À bien y réfléchir, il semble pourtant clair que l'évaluation ainsi conçue demande d'autres capacités qui dépassent le stade de la notion à acquérir. Évalue-t-on la compréhension réelle de la leçon ou la capacité de l'enfant à synthétiser et transformer les acquis ?

Il m'est arrivé de donner par exemple la leçon du participe passé sous une forme « rédigée » et de vérifier les connaissances de mes élèves en leur demandant de remplir un schéma tel que celui présenté précédemment. Cette transformation, qui peut paraître anodine, me semble déstabilisante pour certains enfants dyslexiques qui perdent leurs repères. Pour moi, il s'agissait d'un simple contrôle de leçon, mais pour les élèves dyslexiques et sans doute pour bien d'autres, il aurait été plus judicieux de vérifier les apprentissages par une série de questions ou en donnant un texte lacunaire (autre que la leçon pour m'assurer de la compréhension). L'idéal serait de voir, par un exercice, si les élèves savent appliquer cette leçon, bien sûr, mais ici le but de l'évaluation était surtout de vérifier l'apprentissage de la règle d'orthographe.

### Des consignes parfois complexes

Dans le même ordre d'idée, j'ai eu l'occasion de m'interroger sur la pertinence de certaines consignes d'exercices dans les manuels scolaires. Cherchant à montrer que la dyslexie handicapait vraiment l'élève dans toutes les matières, je me suis penchée sur une série d'exercices de mathématiques qui m'ont quelque peu surprise. Je vous livre l'énoncé de l'un d'entre eux. Je l'ai trouvé dans le manuel, récent, utilisé par nos élèves de 6<sup>e</sup> au collège où j'enseigne actuellement, à Vermelles. L'objectif du chapitre est la multiplication. Voici ce que l'on propose à un élève de 6<sup>e</sup> pour vérifier s'il a compris la notion :

Un train se compose de deux wagons de 1<sup>ère</sup> classe et de six wagons de 2<sup>de</sup> classe. Un wagon de 2<sup>de</sup> classe se découpe en 15 compartiments de 8 places assises chacun. Dans un wagon de 1<sup>ère</sup> classe, on trouve 12 compartiments de 6 places assises. Un trajet coûte 14,53€ en 1<sup>ère</sup> classe et 9,64€ en 2<sup>de</sup> classe.

- 1) Calculer le nombre maximum de personnes que peut transporter le train.
- 2) Ce jour-là, 21 personnes ont pris un billet en 1<sup>ère</sup> classe et 68 en 2<sup>de</sup> classe. Quelle somme a encaissé le vendeur de billets ?<sup>7</sup>

Cette fois-ci, ce n'est plus le changement de support qui pose problème mais la consigne elle-même. D'une part, elle mélange de nombreuses données et même juxtapose des données écrites en lettres « se compose de deux wagons » et en chiffres « de 1<sup>ère</sup> classe ». D'autre part, les questions sont multiples, mais la toute première ne se termine pas par un point d'interrogation.

---

7. 6<sup>e</sup>, Hachette Éducation, p. 74.

Les critiques seraient nombreuses et il n'est pas question ici de remettre en cause la pertinence d'un tel exercice en mathématiques. Mais il me semble juste de se pencher avec un œil critique sur les énoncés des exercices qui semblent parfois « noyer » l'objectif essentiel comme précédemment. Cela nous conduit au principe suivant : indiquer les objectifs à atteindre et le pourquoi des activités.

### **Un seul objectif... c'est parfois beaucoup : le « pourquoi du comment... »**

D'une part, je trouve important que l'objectif de l'évaluation soit clair pour l'élève. Mon premier réflexe est d'oraliser la consigne de l'exercice, afin d'éviter la perte de temps en déchiffrement. En revanche, si je défends souvent l'idée que les aménagements peuvent être instaurés pour tous, il n'en est pas de même dans ce cas : chacun fonctionne à son rythme et doit apprendre, par ailleurs, à être autonome. Je lis la consigne à l'enfant dyslexique en particulier et m'assure qu'il a bien compris ce qui lui est demandé.

D'autre part, je fais en sorte quand c'est possible de n'évaluer qu'un apprentissage à la fois. Ainsi, si je veux vérifier qu'il sait conjuguer l'imparfait de l'indicatif, je lui donnerai un texte lacunaire et éviterai de lui dicter des phrases. De même, ma notation est souvent positive et valorise les progrès.

Imaginez la réalisation d'une recette sans en connaître le plat, l'élaboration d'un itinéraire sans savoir la destination. Excepté si l'objectif d'un cours est la découverte d'une notion, il est bien plus motivant et constructif de connaître l'objectif à atteindre pour fixer les apprentissages.

Plus encore que d'autres, les élèves dyslexiques ont besoin de connaître la raison des apprentissages. Comme tout un chacun, leur motivation en dépend. Mais fixer des objectifs, c'est lui montrer aussi que l'on avance, que des étapes sont franchies. Pour les dyslexiques, il m'arrive aussi de mettre en place des objectifs intermédiaires. En 6<sup>e</sup>, pour l'accord du GN, je mets en place des grilles d'objectifs intermédiaires : la reconnaissance des noms dans le GN, des mots qui se rapportent au nom, la manipulation du singulier et du pluriel, l'identification du genre et du nombre, ce que je fais implicitement pour d'autres, je l'explique volontiers pour les dyslexiques, chaque étape franchie est le constat d'une réussite dans un domaine pour lequel ils se sentent souvent submergés.

Dans le même ordre d'idées, j'ai mis en place un petit rituel l'an dernier alors que je travaillais avec le groupe de 4<sup>e</sup> UPI : même si c'est une pratique que l'on pourrait, je pense, étendre à une classe tout entière.

Chaque objectif d'étude de la langue était énoncé en début de séance par un exercice que j'avais baptisé le « Qu'en savez-vous ? » J'ai expliqué initialement aux élèves que cette activité était comme un état des lieux de leurs connaissances sur la notion avant de la revoir en cours (puisqu'il était question de notions déjà vues, normalement, les années précédentes). Le « Qu'en savez-vous ? » donne lieu à une note non prise en compte dans la moyenne. Vient ensuite la leçon puis l'étape d'entraînement à l'aide d'exercices. En classe, on corrige le « Qu'en savez-vous ? » grâce aux nouveaux acquis mais je ne leur laisse pas car le « Qu'avez-vous retenu ? » qui est l'interrogation finale est semblable à cette évaluation initiale comme le montrent les exemples suivants :

### **Le présent de l'indicatif : qu'en savez-vous ?**

Conjuguez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

1. Il (finir)..... souvent son travail juste à l'heure.
  2. Nous (placer)..... les chaises autour de la table.
  3. Vous (crier)..... trop fort.
  4. Comme à chaque fois, tu (être)..... en retard en classe !
- ... etc.

### **Le présent de l'indicatif : qu'avez-vous retenu ?**

Conjuguez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

1. C'est la première fois que tu (finir)..... si tôt !
  2. Je crois que nous (foncer)..... dans le mur.
  3. Maintenant vous (plier)..... la feuille en deux.
  4. Vous (être)..... certain de l'avoir reconnu?
- ... etc.

Les avantages de cette démarche sont multiples notamment pour l'élève dyslexique : il connaît la forme de l'évaluation, est informé dès le départ de l'objectif à atteindre et surtout mesure les éventuels progrès. Lors de la correction du contrôle, les deux activités sont collées l'une en dessous de l'autre dans leur classeur. Ainsi les parents peuvent également apprécier l'évolution des connaissances de l'enfant ou constater son manque de travail ou ses difficultés réelles. C'est l'occasion aussi en classe de discuter avec les élèves qui n'ont pas vu leur note augmenter, de chercher les raisons et de déceler, par exemple, des points non compris ou mal mémorisés.

### **Ça va mieux en le disant : « écrire à l'oral »**

*Jérémy est devant sa feuille, les mots s'écrivent laborieusement, il rature, se reprend, réfléchit de nouveau, pose trois mots et rature encore. Je me penche à ses côtés, « Je le sais, Madame, mais je ne sais pas l'expliquer sur la feuille ! »*

En prenant un peu de temps en fin d'heure, à l'oral, on s'aperçoit vite si l'élève a réellement appris sa leçon (ou pas suffisamment ou efficacement d'ailleurs) car il est confronté à ce qu'il sait directement. Cette démarche est aussi intéressante pour l'enseignant car ce dernier peut voir comment les notions ont été perçues, mémorisées ou comprises. C'est parfois l'occasion d'expliquer à nouveau certains points ou d'ajuster les apprentissages.

Paradoxalement, c'est en travail d'écriture que je trouve l'oral très intéressant. L'enfant dyslexique peut être doué d'imagination comme beaucoup d'autres. Cependant, l'écrit va vite ternir son enthousiasme si tant est qu'il lui reste suffisamment d'estime et de confiance en soi pour continuer à écrire ses idées qu'il sait parfois illisibles.

À plusieurs reprises, j'ai fait l'expérience de la rédaction notée essentiellement à l'oral. Au départ, tout se présente comme un devoir écrit excepté que les élèves sont informés qu'ils devront lire la rédaction à la classe ou à moi seule s'ils préfèrent. J'établis comme d'habitude une grille de notation, tenant compte du fait

que l'évaluation sera orale. En règle générale, il se trouve toujours un ou une volontaire surtout en 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> pour lire son devoir à la classe. Les autres peuvent ainsi participer, s'ils le veulent à la notation. On examine ensemble les critères, on formule des appréciations constructives, en donnant des conseils pour améliorer le texte et enfin j'attribue une note sur 15 points sans avoir regardé la copie. Les 5 points restants serviront à évaluer en grande partie la prise en compte des remarques générales sur tout le devoir ou ponctuelles sur une répétition ou du vocabulaire, par exemple, lors du passage à l'oral. Ils porteront aussi sur les efforts quant à la correction de la langue.

L'exercice est bien entendu très intéressant pour l'enfant dyslexique à différents points de vue. Tout d'abord, il peut partager ses idées sans barrière et on découvre ainsi parfois des talents d'imagination. Reste, me direz-vous, à écrire lisiblement ! Cela dit, il est bien plus encourageant d'accentuer ses efforts sur l'écrit quand, à l'oral, le devoir a remporté des points, quand les idées sont « validées » et correspondent au sujet. Cela motive donc l'élève qui s'investit davantage à l'écrit.

Puis, pour ma part, j'accède à un texte sans cette barrière également ; car, même sensibilisée à la dyslexie, il ne m'est pas évident de faire abstraction totalement des fautes trop nombreuses. J'arrive ainsi davantage à me concentrer sur les idées et à valoriser l'écrit.

Enfin cette pratique rend service une fois encore à tout le monde. Chacun, dyslexique ou pas, mesure l'importance d'être compris et accorde plus d'intérêt au travail car il va affronter son « public » qui se permettra d'être critique. Souvent pendant la lecture, l'élève s'arrête pour corriger une répétition, une formulation. Bizarrement, il bannit plus facilement le vocabulaire déplacé et s'applique réellement à rendre son texte compréhensible voire agréable à entendre. Si l'élève se corrige trop pendant l'évaluation, je lui suggère bien sûr de travailler à nouveau son texte afin d'éviter ainsi les reprises.

Le seul inconvénient de cette méthode est le temps que l'évaluation peut prendre mais en aucun cas et pour personne, ce n'est du temps perdu. Il faut juste prévoir des exercices pour les élèves qui ont été évalués à l'oral et dont la rédaction est déjà recopiée. Souvent, cela dit, ils participent volontiers à l'évaluation collective.

### **Restons justes**

Un dernier principe s'impose à mon sens. Il n'est pas toujours facile d'encourager un élève et à la fois de lui infliger une « mauvaise » note. Je pense qu'il faut une juste mesure sans délibérément augmenter la note. J'adapte, par exemple, mon barème, car les efforts de l'enfant doivent être récompensés mais on ne peut pour autant oublier le niveau réel de l'élève. Confronté à un autre système de notation, il ne comprendrait pas pourquoi les mêmes efforts fournis ne donneraient pas les mêmes résultats.

En revanche, les remarques orales et écrites doivent souligner les progrès. Rester juste, c'est ainsi donner plus de valeur à l'appréciation du travail. L'élève dyslexique connaît son niveau en français. Ce n'est pas une « fatalité », bien sûr, mais on ne peut lui faire croire que d'un seul coup sa moyenne grimpe sans effort. Ce ne serait pas, au fond, lui rendre service. J'explique cela aux élèves concernés

tout d'abord, et également aux parents. Par rapport aux exigences attendues à son niveau, l'enfant a atteint ou pas l'objectif. Mes observations sur les copies expliquent généralement les raisons pour lesquelles la note est faible tout en donnant des conseils à l'élève. Elles montrent aussi quelle partie de l'objectif ou quel sous-objectif a été atteint.

## **PAS ET CHEMINS**

Ce sont donc de successives remises en cause de pratiques, au fil des années, qui m'ont donné l'occasion de réfléchir sur ma façon d'enseigner. Elles m'ont obligée à prendre en compte ce que je ne voulais pas voir car il est parfois plus simple de créer ou de corriger un contrôle de dix verbes à conjuguer. J'ai ainsi pris conscience de certaines erreurs à éviter et tenté d'instaurer de nouvelles pratiques pour permettre aux enfants dyslexiques d'accéder aux apprentissages. Ces habitudes se sont montrées souvent très utiles également aux élèves plus en difficulté, non dyslexiques.

En conclusion, je souhaite insister sur une dernière idée qui me tient à cœur : « aménager » ses cours, les devoirs et les évaluations ne sont que subterfuges, si on ne prend pas en considération la dyslexie et les difficultés qu'elle engendre. C'est un premier pas et il ne demande que peu d'efforts pour que nos élèves dyslexiques soient perçus comme des élèves en difficulté, ayant besoin d'aide et non pas comme des enfants qui ne s'investissent pas dans les apprentissages. Trop souvent encore, beaucoup de nos collègues se réfugient derrière des « je ne sais pas faire » ou « je suis professeur et non orthophoniste ». Cela reste vrai, par ailleurs, mais cela n'empêche pas d'être attentif à l'élève en difficulté. De telles remarques conduisent généralement à « de toute façon, il ne fait pas d'efforts ». Il est bien plus facile d'abdiquer. L'élève finit par s'enfermer car il perçoit très vite que l'enseignant est sourd à ses demandes d'aides et rapidement c'est l'impasse pour l'enfant. Quoi qu'il fasse, ses efforts passeront inaperçus, dans ces conditions, il m'apparaît difficile d'envisager les progrès. L'élève entre, en 6<sup>e</sup>, dans un nouvel établissement, une nouvelle structure, il se fera vite à l'idée qu'il n'y arrivera pas et finira par accepter de ne pas comprendre.

Plus que l'adulte, l'enfant a besoin de croire en sa réussite, d'être mis en confiance pour progresser, l'enfant dyslexique peut-être plus encore. La simple prise en considération de ses difficultés est un pas vers lui, c'est ainsi que j'ai vécu cela à chaque fois. Et j'irai même jusqu'à dire que c'est également un pas vers soi-même car cela m'a obligée progressivement à remettre en cause certaines de mes pratiques, à vérifier le plus possible que mes cours étaient adaptés et accessibles. Cela est devenu une préoccupation quotidienne surtout quand j'ai pris conscience qu'aider les élèves dyslexiques en modifiant légèrement mes habitudes, c'est aussi permettre aux enfants non dyslexiques de travailler à leur rythme et de profiter d'explications supplémentaires. Je n'ai pas dit que cette démarche était toujours facile, c'est parfois un peu déroutant mais ne perdons pas de vue que si le chemin qu'emprunte l'élève dyslexique est parfois long et sinueux, nous ne faisons qu'indiquer au mieux l'itinéraire à suivre, et c'est l'enfant qui « s'épuise » à affronter les difficultés au quotidien, à l'école et à la maison.